

# OS GESTORES ESCOLARES E SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Patrícia Mariana da Costa  
*Universidade Estadual de Campinas*

Maria José Fontana Gebara  
*Universidade Federal de São Carlos*

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo investigar as concepções de Educação Ambiental (EA) de 22 gestores de escolas de educação básica de uma rede de ensino municipal brasileira. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, os profissionais explanaram suas ideias sobre as práticas de EA que ocorrem em suas unidades escolares. Tendo como referencial teórico as macro-tendências político-pedagógicas da EA brasileira, utilizou-se como categorias as vertentes conservacionista, pragmática e crítica para a análise das respostas obtidas. Os resultados revelaram que a maioria dos gestores possuem concepções conservacionistas e pragmáticas de EA, o que pode indicar propostas pedagógicas mais tradicionais e menos inovadoras. Faz-se necessário expandir as discussões conceituais em EA, de modo que práticas mais críticas sejam incentivadas no cotidiano escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação ambiental, macro-tendências, gestão escolar.

**OBJETIVOS:** Haja vista a importância do trabalho com a Educação Ambiental (EA) no contexto escolar atual, faz-se necessária uma investigação a respeito dos conhecimentos dos gestores escolares acerca do tema, pois os mesmos exercem importante função na dinâmica escolar e suas concepções podem incidir positiva ou negativamente no fazer docente.

Neste sentido, realizou-se um estudo diagnóstico com 22 gestores escolares que atuam em 19 escolas de educação básica de uma rede de ensino municipal brasileira, com o objetivo de identificar como concebem a ideia de “Educação Ambiental”. Acredita-se que o conhecimento das concepções que embasam as práticas ambientais nas escolas permite realizar intervenções mais pontuais e efetivas. Além disso, os dados coletados servirão de subsídio para a elaboração de políticas públicas, fomentando práticas mais críticas e participativas nas unidades escolares.

## MARCO TEÓRICO

Desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, nos quais o Meio Ambiente foi introduzido como tema transversal, é comum encontrar no discurso da maioria das escolas a

existência de ações que visem o enfrentamento das questões ambientais da atualidade. O Censo Escolar Brasileiro (Veiga et al. 2005) aponta que quase a totalidade (94%) das escolas do ensino fundamental afirmavam, em 2004, praticar EA. Considerando tal informação, em tese, o direito ao acesso à EA estaria assegurado. Porém, efetivamente, quais ações estão sendo empreendidas nas escolas? Quais concepções de EA fundamentam a prática dos profissionais que atuam diretamente na educação? Para responder a essas questões, faz-se necessário um estudo *in loco*, com o objetivo de conhecer como as escolas praticam EA. Lamosa e Loureiro (2011) apontam a precariedade de pesquisas com essa amplitude, que sirvam de subsídio para a elaboração de políticas públicas, tanto micro quanto macro escalar.

Atualmente, afirmar que se faz EA parece não ser suficiente para qualificá-la. Educação Ambiental é o nome que se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental (Layrargues, 2004). Entretanto, isso não significa que todas as “Educações Ambientais” possuem os mesmos princípios e objetivos.

Inicialmente, entendia-se a EA com um saber e uma prática basicamente conservacionista, uma prática educativa sob a lógica do “conhecer para preservar” e do “cada um fazer a sua parte”, tendo por base a conscientização ecológica e a mudança individual de comportamentos, pouco ou nada considerando as dimensões sociais, políticas e culturais, que são, por essência, indissociáveis.

À medida que se considerou que o campo da Educação Ambiental comporta várias vertentes pedagógicas, um processo de autorreflexão promoveu um amadurecimento de correntes de pensamento. Essa autorreflexividade, segundo Layrargues e Lima (2014), pode ter promovido uma mudança de direção: a vertente conservacionista deixou de ser a mais recorrente, surgindo duas outras:

1. a vertente pragmática nutre-se principalmente da problemática que envolve a geração de resíduos e é voltada para o ecologismo de mercado. Questões como consumo sustentável, economia de recursos, pegada ecológica e reciclagem derivam dessa corrente de EA;
2. a vertente crítica considera que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por questões socioculturais e historicamente construídas. Considera a participação e o diálogo, em uma relação igualitária e de crescimento conjunto. Baseia-se no pensamento da complexidade, ao considerar que as questões ambientais não encontram respostas em soluções reducionistas.

As duas primeiras vertentes se aproximam da concepção conservadora descrita por Guimarães (2000) e comportamental (Carvalho, 2001). A vertente crítica, também abordada por esses autores tem, por essência, a transformação crítica da realidade.

Ainda sobre a vertente crítica, Mantovani (2006) afirma que as questões ambientais não podem ser resolvidas baseadas apenas em efeitos físicos e biológicos da natureza, com enfoque disciplinar e reducionista da realidade. Portanto, essa é a vertente que possui as características mais desejáveis para o ensino de EA nas escolas.

Em um estudo anterior realizado na mesma rede de ensino por Costa et. at. (2016), constatou-se que a maioria dos docentes possuía concepções de EA que se aproximavam da vertente pragmática (78,75%), seguido da crítica (13,75%) e conservacionista (7,5%). Esses dados, por si, indicavam a necessidade de investimento em políticas públicas de formação docente. Lamosa e Loureiro (2011) apontam a formação docente como fator importante para o enraizamento da EA no contexto escolar.

Contudo, pareceu-nos essencial investigar em que medida as concepções dos gestores se identificam, distanciam ou impactam nas concepções dos professores. Dessa forma, à luz do referencial teórico assumido, analisamos as respostas dos gestores participantes da pesquisa sobre o que consideram “Educação Ambiental” e as agrupamos para posterior análise. Em seguida, comparamos os resultados encontrados entre os gestores e os professores participantes dos estudos de Costa et al. (2016) e Costa-Santana (2013).

## METODOLOGIA

A pesquisa realizada pode ser classificada como diagnóstica, pois teve o objetivo de identificar as concepções de “Educação Ambiental” de gestores escolares, visando à elaboração de uma proposta de formação continuada.

Este estudo foi realizado em 19 escolas de uma rede municipal de educação básica, localizada no estado de São Paulo, Brasil. Participaram 22 gestores escolares (13 diretores, 2 vice-diretores e 7 coordenadores pedagógicos).

Para a coleta de dados utilizou-se entrevistas semi-estruturadas (Boni e Quaresma, 2005), com questões referentes às ações ambientais empreendidas na escola.

As respostas obtidas foram agrupadas de acordo com referencial teórico metodológico adotado, que descreve as macrotendências político-pedagógicas da EA brasileira (Layrargues e Lima, 2014), utilizando-se como categorias de análise as vertentes conservacionista, pragmática e crítica. Os dados obtidos foram analisados por uma técnica baseada na análise de conteúdo (Bardin, 1977). Alguns excertos serão utilizados para exemplificar as posições dos participantes, em que o número após a letra “P” (Participante) indica diferentes respondentes.

## RESULTADOS

Do total de 22 respostas, 4 delas (cerca de 18%) se aproximaram da vertente conservacionista, pois exprimiam em suas falas a necessidade de conscientizar e preservar o meio ambiente:

Educar para que as crianças entendam a necessidade da preservação da natureza, do meio ambiente. (P10)

O projeto que nós estamos desenvolvendo nesses dois anos é um projeto de arborização da escola [...] para que as crianças já pudessem começar a ter um contato com a natureza. (P3)

O último projeto foi um trabalhado com plantio de árvores[...] porque eu acho importante a gente preservar a natureza e tornar o ambiente mais agradável. (P10)

Estas respostas indicam que, para esses gestores, basta preservar a natureza e cuidar do meio ambiente para que os problemas ambientais sejam solucionados, ou seja, uma visão reducionista da problemática ambiental.

Seguindo a categorização, 15 respostas (cerca de 68%) se aproximaram da vertente pragmática:

Esse ano nós conseguimos desenvolver o projeto da reciclagem do óleo de cozinha e alguns projetos relacionados à coleta seletiva. [...] porque é totalmente relacionado com o meio ambiente, principalmente com as fontes não renováveis. (P17)

O projeto que nós estamos desenvolvendo agora do óleo reciclado, o produto final já é por si, em um mês nós arrecadamos 341 litros. (P12)

Sempre no decorrer do ano aparece algum projeto relacionado à água, a energia elétrica, e às vezes no início do ano o departamento de educação traz nas suas diretrizes algum projeto de sustentabilidade. (P22)

Como são característicos da vertente pragmática, os fatores humanos só são considerados no que diz respeito ao destino correto dos materiais e ao uso consciente dos recursos. Fatores sociais e políticos parecem não estar associados, o que também reduz o enfrentamento da crise ambiental ao consumo sustentável. Como a maioria das escolas tem empreendido ações sob a macrotendência pragmática, pode-se afirmar que práticas mais conservadoras e tradicionais de Educação Ambiental têm prevalecido na rede de ensino pesquisada.

Dentre as 19 escolas estudadas, 11 delas estavam coletando materiais recicláveis – com destaque para o óleo de cozinha – sendo que algumas delas estavam premiando os alunos que coletavam as maiores quantidades, estimulando assim o consumo, como pôde observar uma professora participante do estudo de Costa-Santana (2013):

Uma vez, uma aluna minha veio falar comigo. Ela me disse que não estava conseguindo trazer o óleo para a escola, porque a avó dela não costumava fazer frituras em casa. Ela pediu para a avó que fizesse, para que pudesse trazer o óleo para a escola [...] Fiquei pensando: será que estamos fazendo a coisa certa? É isso o que queremos? Estimular o consumo de alimentos não saudáveis? (Professora)

O problema que aqui se coloca é quando o conceito de autonomia se mostra deficitário por parte dos professores. Costa-Santana (2013) afirma que muitos professores ainda se mostram passivos aos “comandos” de suas equipes gestoras. Isso se mostrou evidente na manifestação de uma professora, quando questionada sobre coletas de materiais na escola:

A gente começou a fazer essas coletas porque a equipe diretiva da escola disse no começo do ano que participaríamos desses projetos. Mas eu não havia pensado que poderíamos estar estimulando o consumo destes produtos ao fazer essa coleta. (Professora)

Já as respostas de 3 gestores (13,63%) aproximaram-se da vertente crítica, demonstrando maior compreensão da complexidade das questões ambientais, inserindo e valorizando a comunidade, além de tornar os alunos protagonistas na tomada de decisões:

Ele [o projeto] precisa ter uma visibilidade pra poder fazer com que a comunidade enxergue e valorize o que a escola tá fazendo e ele saia dos muros da escola... (P2)

A cada momento que eu sinto que eles [os pais e familiares] podem participar ensinando algo pras crianças. A comunidade gosta muito, eles se sentem valorizados. (P15)

A minha preocupação é ter uma participação maior dos alunos [...].[...] A participação dos alunos era secundária, [...] por mais que eles dessem uma sugestão eles não eram convidados a realmente ver o problema e ver a solução para este problema. [...] Passaram então a refletir criticamente sobre o assunto e, conjuntamente, tomaram algumas decisões. (P20)

Pode-se perceber que, para este grupo de gestores não basta reciclar lixo, economizar recursos e preservar a natureza para enfrentar os problemas ambientais da atualidade. Trata-se de uma questão complexa, na qual todos precisam se envolver e se comprometer. O papel da escola, enquanto estimuladora de diálogo e reflexão coletiva, é ressaltado e a participação da comunidade aparece nas respostas relacionadas a essa categoria.

Além disso, a complexidade das questões ambientais é tratada pelo participante 15 sob o viés da interdisciplinaridade:

Eu penso que, sem se dar conta, o professor de educação infantil, [...] consegue ter uma atitude interdisciplinar de trabalhar na transversalidade dos temas do ambiente. (P15)

Esta colocação demonstra uma compreensão mais aprofundada da problemática ambiental, já que as questões ambientais não conseguem ser solucionadas por meio do pensamento fragmentado e disciplinar, como afirma Mantovani (2006).

Os participantes 2 e 15 afirmam a necessidade de investimento na formação continuada dos profissionais da educação:

Muita coisa eu acho que ainda precisa acontecer. E a primeira delas é a formação dos professores, e eu incluo também a equipe diretiva, porque a equipe diretiva é que precisa coordenar esse corpo de professores. (P02)

Eu penso que a formação seja essencial, mas tem que ser uma formação de corpo, contínua. [...] (P15)

Coincidentemente ou não, os participantes 2 e 15 possuem uma visão mais crítica para as questões ambientais, e acreditam na formação continuada para a melhoria da qualidade no ensino.

## CONCLUSÃO

Os resultados obtidos confirmam os dados encontrados por Costa et. al (2016) entre professores da mesma rede municipal de ensino e apontam para um padrão próximo de respostas advindas de atores diferentes, com predominância significativa da vertente pragmática de EA. Isso pode ser um problema em uma gestão não democrática, em que gestores impõem suas ideias e concepções aos professores que as executam sem questionar o que lhes é atribuído.

Em todas as 19 escolas pesquisadas, os gestores afirmaram realizar projetos, atividades, oficinas, eventos ou ações (ainda que pontuais) visando o enfrentamento das questões ambientais, o que é um fator positivo e que precisa ser considerado. Além disso, é fato que as práticas de EA empregadas nas escolas da referida rede estão acontecendo, à sua forma, com os conhecimentos que seus gestores e professores possuem. Entretanto, faz-se necessário qualificar essas ações, abrindo espaços de discussão e reflexão, embasando teoricamente as práticas e auxiliando esses profissionais na busca de qualificação profissional. Nesse sentido, faz-se necessário investimentos em políticas públicas, para que as ações ambientais sejam mais críticas, participativas e significativas para a comunidade escolar e entorno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BONI, V., QUARESMA S.J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Rev. Elet. Pós Grad. em Sociologia. UFSC*; 2:68-80.
- BRASIL. MEC. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Brasil.
- CARVALHO, I.C.D.M. (2001). Qual educação ambiental. *Agroec. Desenv. Rur. Sustent.* 43-51.
- COSTA, P.M, BRITO, B.R, GEBARA, M.J.F. (2016) Os professores e suas concepções de escola sustentável: Implicações para a prática pedagógica. *Rev. Fac. Cienc. Tec.*, v. extra, 125-131.
- COSTA-SANTANA, PM. (2013) Projetos de educação ambiental na rede municipal de ensino de Mogi Mirim (dissert. Mestr). UNICAMP, Brasil.
- GUIMARÃES, M. (2000). Educação Ambiental. Unigranrio, 16-17.
- LAMOSA, R.D.A.C.; LOUREIRO, C.F.B. (2011). Environmental education and education policies: a study in public schools of Teresópolis (RJ). *Educ. Pesq.*, 37(2), 279-292.
- LAYRARGUES, P.P. (2004). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, Brasil.
- LAYRARGUES, P.P., LIMA, G.F.C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23-40.
- MANTOVANI, W. (2006). *Diálogo em extinção*. Agência FAPESP. São Paulo.
- VEIGA, A, et. al. (2005). *Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro*. Brasília: INEP, Brasil.

